



---

## Reflexiones en torno al amor y el conocimiento en la formación humana desde una mirada filosófica-histórica- pedagógica

---

POR CLARIBEL PEREIRA

claribelp76@gmail.com

En el pensamiento occidental, la noción de amor empieza a ser abordada como fuente de reflexiones por el pensamiento presocrático. Esta noción por lo tanto, es de muy vieja data y según la época y las necesidades históricas del momento ha tenido tratamiento desde diversas perspectivas. Lo mismo acaece con la noción de conocimiento; *gnosis* (conocimiento en griego), a tal punto que en un principio la filosofía (madre de todos los saberes) nace de la unión hermosa de amor y conocimiento. El filósofo, ante todo amante, pero no cualquier amante, es el amante del conocer. Ese conocer que luego será *episteme*, pero que además, se vincula con algo que como abordo en el primer capítulo es también espiritual. El conocimiento es también *nous*. Ese conocimiento que es derivado de la inteligencia y de los procesos reflexivos, como en este trabajo. El *nous*, desde mi interpretación es pedagogía pura, porque si asumimos como verdadera la premisa de la cátedra de Teorías Pedagógicas Contemporáneas de la Universidad Central de Venezuela (cfr. Hernández, R.: 2005), que define a la pedagogía como una reflexión sistemática, la reflexión (que etimológicamente está vinculada a la óptica) es reflejar-se, es el reflejo que además de pensar-se es pensar-nos con los otros que están siendo afectados por el fenómeno de la educación. La educación, aun en su condición laica, no está separada de la espiritualidad (que es otra cosa diferente a la religiosidad), por ende; el *nous*, esa noción introducida por Anaxágoras para hablar de la “semilla ordenadora” (cfr. Mondolfo, 1959), es lo que desde la postura platónica permitirá al ser humano llegar al pensamiento más elevado: el mundo de las ideas. Y es justamente Platón en su obra *La República* (2002), quien disertará acerca de la pedagogía (en el sentido de *paideia* griega) y en la función de la misma dentro de la formación de la *polis*.



Y donde además dejará en claro el papel de la formación que necesita el ser humano para llegar al mundo del *Topus Uranus*.

Dentro de este marco histórico referencial, es que el trabajo de ascenso comenzó su disertación. Se trató de reflexionar no solo de manera sistemática sino también analítica<sup>1</sup>, explicitar (es decir, mostrar lo que estaba implícito en los discursos) a través de cuatro grandes épocas: antigua (greco-romana), medieval, renacimiento y moderna; cuál ha sido la manera de concebir la noción de amor y cómo se relaciona con nuestra área de conocimiento que es la Pedagogía, asumiendo que

...consideramos a la **Pedagogía** no como disciplina única dirigida a abordar a la educación como su objeto de estudio sino como **Pedagogías**, es decir, como distintos esfuerzos teóricos que se traducen en la existencia de diversas, plurales y hasta contradictorias formas que intentan interpretar y explicar la educación y su método de conceptualización.(Hernández, R; 2005:5)

Es importante “aclarar” y ese aclarar va en comillas, porque debo introducir por razones de método una metáfora, como explicita Ortega y Gasset “*La metáfora es probablemente la potencia más fértil que el hombre posee... parece un trabajo de creación que Dios se dejó olvidado dentro de una de sus criaturas al tiempo de formarla*” (Ortega y Gasset, 2005:372), la metáfora no es solo una cuestión de ornamento, es la figura retórica que permite comprender y adentrar-nos más aun en lo que significa la afectación en nuestra conciencia de la realidad. Es por ello que “aclarar” lo asumo como la aurora en el amanecer, que aclara en medio de la oscuridad que aún queda de los restos de noche, que se despide. Comprendido en qué sentido se habla de aclarar, considero medular para este trabajo *aclarar* (valga la redundancia y la cacofonía) el enfoque epistemológico: desde la corriente filosófica-pedagógica interpretativa-fenomenológica y así del porqué y para qué de unas reflexiones con una *mirada*<sup>2</sup> desde

---

<sup>1</sup> Esta manera de tratamiento con respecto al abordaje histórico de esta noción, se hace por cuestiones académicas, no porque en la realidad concreta se haya dado de manera lineal y cronológica el abordaje. De por sí, como bien es sabido, según Zemelman (2005), la historia no puede ser entendida de manera genética, ni por rupturas epocales. El mismo Marx ya señalaba que en cada modo de producción habían vestigios de las conciencias pasadas, pero también se gestaban las futuras conciencias (Marx y Engels, 1980).

<sup>2</sup> Mirada y no visión, porque se trata de ir más allá del simple sentido del órgano que ve, sino de tener conciencia de lo que el ojo está viendo, es decir, mirando. Implica lo que Skliar (2011) denominará el mirar apasionadamente. Ya no es una cuestión de sentido, sino de sentimiento sentido.



lo histórico y filosófico. Desde la hermenéutica, es imposible hacer la interpretación y la comprensión de un autor o de un texto sin su contexto histórico. Así como es muy difícil reflexionar pedagógicamente acerca de la educación sin el contexto, pues la educación es política. Y es titánico (o por lo menos lo es para mí, debido a mi formación *-Bildung-*) reflexionar sistemáticamente, en un tema como éste, sin la ayuda de los contenidos filosóficos. Pues recordemos, que es precisamente la Filosofía quien da a luz a la educación, considerándose su primera hija. Es por ello que el porqué y el para qué de esta mirada, es atender, lo que aparentemente estaba desatendido en las reflexiones pedagógicas: el amor; no solo como un sentimiento sentido sino como un sentimiento vivido (conocimiento) en la medida que pasa por re-formas o trans-formaciones, que deben su ser a las miradas epocales (históricas) y a las maneras de reflexionarse en ese momento histórico (filosóficas), siendo el ser humano (y por ende, la sociedad) los elementos transformados-transformadores o reformados-reformadores de lo que constituyen estas nociones: la condición humana en última instancia.

Habiendo “aclarado”, considero además relevante para el porqué y para qué de este trabajo, insertar (como el hilo en la aguja, necesarios luego para hilvanar mis argumentos) el con-texto, que es mi pre-texto histórico-cultural y formativo para reflexionar pedagógicamente este tema y no otro, desde los textos que hago, para luego desde esos textos re-enmarcar mi contexto y poder darme miradas comprensivas para asumir mi *praxis* pedagógica. Parto no como partida, sino como el acto de parir (el feto ya está formado para salir a vivir) de lo señalado por Bauman (2005), hablar de amor actualmente es considerar esta noción como un acto de consumo, donde las personas ya no se “relacionan” por amor, ni con ellas mismas y mucho menos con el conocimiento y muy por el contrario; lo que suele evidenciarse en esta sociedad líquida (Bauman, 1999) debido a que el *status* del amor se asume como otra mercancía de consumo, todos desean estar solos y solas, insertos en su individualismo-solipsismo, y únicamente ‘debo’ “aprender” y “conocer” algo si me es ‘útil’ y me va a traer algún beneficio, preferiblemente económico o por lo menos que eleve el *status*; pero no *per se*. El amor por sí mismo se ha diluido en nuestras prácticas cotidianas y hacer reflexión sobre ello parece ser una pérdida de tiempo, tanto que algunos al leer esta ponencia y escuchar



mi intervención dirán que éste es igual que la disertación del Medioevo si los ángeles tenían sexo o no. Pues pareciera por los síntomas que Bauman (2005), así como los de Leo Buscaglia (1985) anuncian en sus obras, para el ser humano que deambula en la cotidianidad del día a día no es importante amar como tal (es decir, como fin), sino lo relevante es el objeto que puedas mostrar como trofeo del amor (en otras palabras, como medio), llámese éste: carro, pareja, hijo, título profesional, etc.

Estos mismos son los síntomas que presenta la denominada Sociedad del Conocimiento. Como bien lo argumenta Peter Drucker en su obra *La Sociedad Postcapitalista* (1994), donde el conocimiento también pasó al campo de las mercancías, es un medio y no un fin. Por eso, no es extraño escuchar a nuestros estudiantes preguntar: 'Profa, ¿cuánto vale ese trabajo? ¿Cuánto cuesta?'. Estas preguntas hacen referencia a la ponderación que tiene otorgada la evaluación sumativa, quedando de lado la importancia y relevancia de la evaluación diagnóstica y la formativa, es la manifestación del conocimiento como mera mercancía, por eso la pregunta de ¿cuánto vale?

Es por lo expuesto que la investigación se volcó en mi tema reflexivo de mi *praxis* pedagógica, pues me es necesario comprender en qué momento el amor se diluyó de nuestras vidas o por lo menos el amor *per se*<sup>3</sup>, y el conocimiento pasó a ser un agregado de *status* social, y perdió su sentido de amor al conocimiento. Y esta nueva acepción de la noción del amor se incluyó en nuestra vida, conformando nuestra existencia humana. Mi pre-ocupación, que ahora me ocupa, es que dejamos de definirnos ontológicamente como seres sentimentales (como diría De Unamuno, 2005) y pasamos a ser definidos como seres consumistas de amor. El amor pasó al mundo de las mercancías, y dejó de ser -en palabras de Marx- Valor de Uso para convertirse en Valor de Cambio (Marx, 2002). En el caso específico de nuestra *praxis* educativa, ¿el amor ha dejado de estar allí o también se vio (como sentido y no como sentimiento sentido) influenciado por esta manera consumista de entenderlo? Pareciera, por mi experiencia vivida en la asignatura de Teorías Pedagógicas Contemporáneas, que este malestar social ha

---

<sup>3</sup>Esto se buscará responder en la tesis doctoral. Por ahora, fue necesario hacer el recorrido histórico-filosófico para comprender la casualidad que permea este problema.



contagiado también el campo de lo educativo. Pero a esto vivencial, se aúna lo sentenciado por Fromm, en su obra *Del tener al Ser* (1991) cuando hace referencia a la falta de esfuerzo por parte de los estudiantes a la hora de conocer; y de lo que significa obtener el mejor resultado con el mínimo esfuerzo. Y como esta conducta se ve aupada por los mismos docentes.

Otro referente a este acontecimiento, lo señala el profesor de Ingeniería Hidráulica de esta casa de estudio Alberto Lizarralde (1988), quien explicita que el gran problema de la universidad es la falta de universalidad y del amor al conocimiento, que debe ser una de las características del estudiantado universitario.

Ante estas expresiones, parece poco probable decir que no es un problema la falta de amor, y más en nuestro caso de amor al conocimiento. ¿Cómo entonces ser indiferente ante esta realidad? La pedagogía y la filosofía de la educación no pueden serlo, o mejor dicho no deben.

Es por lo que he argumentado hasta ahora que el trabajo de ascenso tuvo como motivo fundamental comprender cuál ha sido la función del amor y el conocimiento en la formación del ser humano. Para ello, pasó por el proceso reflexivo-comprensivo de la sentencia realizada por Bloch (2007) en el tomo III de su obra *Principio Esperanza*, cuando afirma "... una educación que comprende y aprende lo viejo desde lo nuevo, y no al revés" (p. 12); es decir, el proceso reflexivo que realicé en el trabajo trató de comprender el amor y el conocimiento desde dos movimientos, aparentemente antagónicos, pero dialógicamente complementarios. Desde la historia vista como un *continuum*, y por eso el trabajo está estructurado de manera sincrónica; pero además, como un *discontium*<sup>4</sup>, que es lo que permitió mirar la historia no lineal sino desde la historicidad, y es la estructura diacrónica que se encuentra en las reflexiones insertas en cada capítulo. Permitiendo leer lo "viejo" desde lo "nuevo".

---

<sup>4</sup>Ambas nociones son asumidas desde lo explicitado por Benjamin, en su obra *La Dialéctica en Suspense. Fragmentos sobre la Historia* (2009).



La historia la asumo en primer lugar no como una categoría, esto debido a que evito epistemológicamente caer en un error categorial pues lógicamente y gnoseológicamente, la categoría tiene rigidez, las categorías no aceptan discusiones “En el lenguaje coloquial, ‘categoría’ significa que ahí no valen objeciones” (Gadamer, 2002:15). La historia y la filosofía aunada a la pedagogía se transforman más bien en un bucle de conocimiento, asumiéndose éste como:

(...) una gran religazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de los resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes... (Morin, 2000:52).

El bucle de conocimiento que trabajé fue pedagogía-historia-filosofía, este bucle me permite desde la misma concepción metodológica de la complejidad, tratar de dar respuesta a la necesidad demandada por Morin en su obra **La Cabeza bien Puesta** (1999), cuando nos señala la urgencia de una educación que tenga una mirada antropeútica, que reconozca y mire desde una conciencia formada por la triada individuo-sociedad-especie. Es responder al múltiple enraizamiento (rizoma) ideológico-lingüístico-lógico. Y en última instancia, pero no menos importante; es trabajar con los tres aspectos que considera la cátedra Teorías Pedagógicas Contemporáneas (a la cual me adscribo como profesora) para abordar sus diversas corrientes pedagógicas, la triada sociedad-conocimiento-educación. Que desde nuestro bucle de conocimiento debe ser leída más bien como educación-sociedad-conocimiento.

La significación o la carga semiótico-simbólica que lleva la noción de historia en este bucle es la dada desde una hermenéutica dialéctica, donde autores como Benjamin, Adorno y Jameson se ubican en el ámbito del *Umwelt* (o mundo circundante) histórico social. En pocas palabras, a través de esta lectura de la historia, la hermenéutica como corriente tanto filosófica como pedagógica me permitieron leer para transformar las lecturas en una práctica interpretativa, que aspiró a descifrar esas figuras del espíritu objetivo que están insertas en el jeroglífico que es la propia época que me tocó abordar



(en este caso, cuatro épocas del pensamiento occidental). Y en este descifrar, me planteo la cuestión hegeliana del espíritu de la historia que es la tarea guiada por la idea de que lo efectivamente real lo particular es universal, pues “cada uno de los momentos... -del concepto es- ... el todo que el concepto es” (Hegel, 1991a:245-249). Esta concepción que afecta pedagógicamente la necesidad de re-conocer-me y re-conocer-nos en el otro, como a bien ha tenido en señalar Skliar (2011), pero con anterioridad Freire (2005b). Esta concepción de historia es importante para la cátedra de Teorías Pedagógicas Contemporáneas, porque da otra valoración al alcance teórico de lo singular, y aquí necesitamos de otra de las nociones de nuestro bucle: la filosofía, asumida desde la concepción de Jaspers, cuando nos dice:

El origen de la filosofía está, pues, realmente en la admiración, en la duda, en la experiencia de las situaciones límites, pero, en último término y encerrado en sí todo esto, en la voluntad de la comunicación propiamente tal. Así se muestra desde un principio ya en el hecho de que toda filosofía impulsa a la comunicación, se expresa, quisiera ser oída, en el hecho de que su esencia es la coparticipación misma y ésta es insoluble del ser verdad.

Únicamente en la comunicación se alcanza el fin de la filosofía, en el que está fundado en último término el sentido de todos los fines: el interiorizarse del ser, la claridad del amor, la plenitud del reposo (Jaspers, 1953: 22-23).

Desde esta concepción jasperiana, lo singular queda limitado a una filosofía para la que se cumple el principio (que también es propio de la complejidad) en lo singular está lo universal, comprendido como proceso especulativo, onto-teológico del despliegue y manifestación histórica de la Razón.

A esta lectura del bucle, le sumé la tercera noción: pedagogía, la cual se asumió bajo la concepción de la cátedra Teorías Pedagógicas Contemporáneas: como la reflexión sistemática acerca de su objeto de estudio que es la educación (cfr. Hernández, 2005). Esto es lo que me permitió poder hacer el cierre del círculo hermenéutico comprendido desde el *Dasein* heideggeriano expuesto tanto en su obra **Ser y Tiempo** (1975), como en su obra **El origen de la obra de Arte** (1996), la precomprensión para poder comprender.



El trabajo pretendió “cerrar” con Marx, por varias causas. En primer lugar, él marca un hito en la historia del pensamiento occidental. Desde el punto de vista de nuestra cátedra, con Marx teóricamente se da el inicio al pensamiento contemporáneo, pero además Marx otorgó un viraje a la concepción de la dialéctica, pues a partir de ese momento se convertirá en método, y dejará de tener las aspiraciones ontológicas que tenía con Hegel. Dialécticamente hablando, era la síntesis desde el proceso hermenéutico dialéctico (valga la cacofonía), pero también es cierto, que la mirada de la contemporaneidad (y más aun cuando una se encuentra inserta en ella) implica toda una serie de problemáticas, que particularmente necesitarían un mayor tiempo para su desarrollo y profundización. Por ende, el trabajo se “cerró” método-metodológicamente con la modernidad, pues a partir de Marx y la contemporaneidad (la Revolución Industrial, todo el siglo XX y lo que va del XXI) implicaría otra estructura epistemológica, debido a la ruptura revolucionaria que se da a nivel epistemológico en el tratamiento del tema.

Bajo el panorama que he dibujado el trabajo presentando tuvo como **objetivo general**: Interpretar las nociones de amor y conocimiento en el desarrollo del pensamiento occidental desde la antigüedad hasta la modernidad bajo una perspectiva pedagógica-histórica-filosófica, para comprender la formación del ser humano.

El trabajo se asumió epistemológicamente como ya lo señalé anteriormente desde la corriente filosófica y pedagógica interpretativa-fenomenológica, asumiendo la interpretación desde Arendt:

...Y por “interpretar” entendemos aquí hacer explícito lo que [...] se dejó meramente implícito, y poner de relieve en la explicitación cómo los enfoques o intenciones diferentes van juntos y se influyen mutuamente dentro de uno y el mismo marco (Arendt, 2009:16-17).

Y la comprensión se asume desde la lectura de Heidegger, en lo que él ha denominado la *Auslegung* o la “interpretación explicitante” (cfr. Heidegger, 1975). Para él, todo comprender posee una triple estructura:





1. Lo que él denomina *Vorhabe* (“haber previo”), es decir, un horizonte a partir del cual se comprende. Que en nuestro caso es lo que he denominado lo nuevo. Lo que se nos dice actualmente acerca de qué es el amor y el conocimiento. Y para ello me basé en Bauman (2005).
2. El *Vorsicht* (“manera previa de ver”), porque la comprensión no es inocente, siempre se da con cierta intención o desde un punto de vista; que en el caso de la investigación fue el bucle del conocimiento.
3. Y el *Vorgriff* (“manera previa de entender”), hay un desdoblarse que se da desde un centro, que es la conceptualidad que está antes de lo que hay que comprender. En este punto es la corriente pedagógica desde donde asumo el trabajo.

Es por esta última parte de la estructura de la comprensión, que cuando hablo de formación estoy haciendo referencia a la noción de *Bildung* desarrollada por Hegel, pero profundizada y con toda la carga pedagógica que le dio Kant, aunada a la carga gnoseológica del pensamiento romántico alemán. Aclaro. La noción de *Bildung*, tiene sus asideros históricos en las reflexiones elaboradas por los pensadores románticos alemanes de los siglos XVIII y XIX. Aunque en realidad, es más bien la traducción de la *paideia* griega y platónica como a bien ha tenido en señalar Jaeger (2001). Cuando se habla de *Bildung*, tiende a relacionarse con “... imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*) (...) una síntesis y, a la vez, una superación de *Form* (forma), de *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración)...” (Fabre, 2011:216). La *Bildung* (considerando “lo viejo” a través de “lo nuevo”) es para el pensamiento contemporáneo -respetando la tradición que está inserta en el bucle que propuse- lo que permite reunir lo que Vilanou (2001) ha logrado explicitar tan sabiamente: ese encuentro del sentido inserto en la tradición histórica, asociado

... a modo de una teoría de la formación humana basada en el juego abierto de la interpretación y comprensión de cara a revisar el proyecto de la modernidad, su contenido y sentido ya que, gracias a la comprensión, la historia es elevada a una nueva realidad porque, desde un horizonte hermenéutico, todo conocimiento implica una continua creación de sentido... (Vilanou, 2001: 24).



Aclarado lo referente a la *Bildung*, paso a hablar de lo que en el *argot* académico se denomina marco metodológico, y que suele ser “importante” para la construcción de un trabajo de investigación. Siguiendo entonces en la misma ola de mi marco teórico, que responde a los fundamentos epistemológicos de la corriente pedagógica y filosófica interpretativa-fenomenológica, me sustentaré en Don Miguel de Unamuno (1944), cuando en su famoso *Apuntes para un Tratado de Cocotología* que se encuentra al final de su obra **Amor y Pedagogía** (1944), nos dice acerca de la metodología lo siguiente:

Aquí expondré el porqué trato primero de lo primero y segundo de lo segundo y por qué lo tercero ha de ir antes de lo cuarto y después de éste lo quinto. Ésta es una parte muy importante y en que se requiere mucho pulso. (De Unamuno, 1944: 147)

Considero que ya mucho de este marco lo he venido explicitando a lo largo (o corto) del camino (método) de la ponencia, pues la investigación como la concibo no puede verla fragmentada. Pero el camino (método) no sé si está claro o más bien aclarado. Según la etimología latina de la palabra claro (*clarus-a-um*), tiene que ver con lo brillante, lo evidente e inteligible. Pero no quiero que el brillo me enceguezca, pues sé que no todo es evidente y mucho menos en un trabajo como éste y por lo menos para mí no es muy inteligible la cosa en sí. Por ello, trataré de esbozarle como una costurera cuando bastea la prenda estimado público un posible camino a seguir... un camino posible, pues aun no ha culminado. Es un trabajo en proceso, y lo que entregué son fases de lo que he ido procesando, y que está a mi comprender más o menos aclarado. Es por ello que aun no conozco el camino, como dijo el poeta Machado: estoy aun haciendo camino al andar; lo que significa que aun hay investigación que realizar. Y por ello, este trabajo es culminado para mi ascenso pero en desarrollo para mi tesis doctoral.

Siendo coherente con mi postura epistemológica, he asumido la hermenéutica desde lo que Grondin (2008) ha denominado la tercera concepción, que es entender la hermenéutica desde la metodología. Para ello, siguiendo lo expuesto por el autor, la hermenéutica toma la forma de “una filosofía universal de la interpretación” (p.18). Esta idea nace en el último Dilthey y se trata de mirar a la comprensión y a la interpretación no solo como métodos de las ciencias del espíritu, sino más bien “como



procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma” (Grondin, 2008:19). En este sentido la hermenéutica sobrepasa los textos y se vincula con la existencia misma, se pasa así de una hermenéutica conservadora de los textos a una hermenéutica de la existencia, donde la interpretación es cada vez más “una característica esencial de nuestra presencia en el mundo” (Grondin, 2008:19).

Al ser la investigación de tipo cualitativa, tiene una doble explicitación de cómo se concibe. Podría decirse que metodológicamente se circunscribe al ámbito de las investigaciones de tipo documental, pues consistirá en el análisis de un problema a partir de una selección, revisión e interpretación de un número importante de aportes teóricos, expuestos por diferentes autores que han escrito sobre el amor, el conocimiento, y mi tarea es poner-los a **hablar** en el metalenguaje pedagógico, para ello como Hermes (el dios griego que servía de mensajero entre los hombres y los dioses) traduciré auxiliándome por la interpretación.

Más si voy al texto de metodología, me dirá que mi tarea desde la investigación documental es:

Se entiende por investigación documental, el estudio del problema con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, el pensamiento del autor. (UPEL, 2001: 6).

Pero además agregaría la concepción de Dilthey (1975) quien concibe la interpretación como comprensión que se fundamenta en la conciencia histórica y permite entender mejor un autor, una obra o una época y a su vez, concibe la comprensión como un proceso que se dirige hacia las objetivaciones de la vida, que se manifiestan como signos de un proceso vital o de vivencias del espíritu. Es lo que los indígenas colombianos guambianos (cfr. Almendra, 2005:96) consideran en su cosmovisión que el pasado va adelante y el futuro va detrás, retornando aquí de nuevo la concepción que asumo desde Benjamin de leer lo viejo a partir de lo nuevo. Esta interpretación de lo histórico es porque el futuro es lo que vemos y el pasado es lo que se nos oculta. Y he ahí la importancia hermenéutica de interpretar, develar, explicitar, comprender y traducir.



Esto me permite aclarar un último punto, pero no menos relevante, tomando en consideración que éste fue un trabajo académico para ascender en el escalafón universitario. La razón del porqué está escrita en primera persona, ya sea algunas veces de la primera persona del singular u otras veces de la primera persona del plural.

Para ello, me apoyo en lo expuesto por el pedagogo español de la corriente interpretativa-fenomenológica Jorge Larrosa (2009), quien acota sobre el fenómeno de escribir en primera persona:

[...] Una escritura subjetiva no significa una escritura “yoica” o “egocéntrica”. Significa, simplemente, una escritura propia.

El escritor escribe desde sí mismo, lo que no quiere decir que escriba de sí mismo o sobre sí mismo. [...].

Escribir no sobre el mundo, sino en el mundo, como una forma de estar en el mundo. Escribir no sobre la educación, sino en la educación, no sobre la experiencia, sino desde la experiencia, en la experiencia. (Larrosa, 2009:198-199)

Y al final, este trabajo trata de seguir esa tarea tan difícil a la cual nos invita Larrosa, pero que a veces las estructuras solidificadas de la “Academia”, hacen que sea una verdadera tarea titánica:

¿Y si sustituyésemos “investigación” por “escritura”, “práctica” por “experiencia”, “reflexión” por “atención” y “conocimiento” por “sentido”? Podría pensarse, entonces, tal vez, en algo así como el educador como escritor que trata de elaborar y de compartir, en la escritura, el sentido o sinsentido de lo que le pasa, tratando de que la escritura le ayude a estar atento al otro.

Por ahí, me parece, nos parece, puede ir la cosa. (Larrosa, 2009:202-203).

Me propuse entonces los siguientes capítulos:

Capítulo 1: Antigüedad: Grecia y Roma Clásica. Allí reflexioné –o intenté hacerlo– mediante la interpretación de los textos de autores clásicos, la concepción griega del amor asumido como un acto contemplativo y el conocimiento visto desde la tensión entre el conocimiento sensible y el conocimiento intelectual. Mientras que en el pensamiento romano, el amor fue explicitado desde propiamente la acción y el conocimiento es re-conocimiento.



Capítulo 2: Nos adentramos en la época medieval, la época más larga de la humanidad y que algunos han denominado como oscura. Pero recordemos que es en esta etapa cuando nacen las Universidades, institución en la que se encontró sumergido estructuralmente este trabajo de ascenso. Los pensadores tomados en consideración, explicitaban al amor como expresión a la sabiduría personal divina; mientras que lo referente al conocimiento se concebía como un acto de fe a la revelación.

Capítulo 3: Llegamos a la época más corta de la humanidad, hago referencia al Renacimiento. El Re-nacer de lo humano, y es así como el amor y el conocimiento se da como un proceso hacia sí mismo.

Capítulo 4: La modernidad. En esta época, la cual solo se abarcó hasta el romanticismo alemán; el amor se parece al renacimiento, pero irá un poco más allá. El amor es hacia sí mismo, pero esta vez comprendido como ordenador del mundo de las apariencias. Y el conocimiento cae en manos del enfoque del criticismo.

Terminado estos capítulos se encuentran con unas “últimas” reflexiones, que buscan dar una especie de *time up* al presente trabajo; y darle un breve (o quizás mediano) tiempo de silencio. De re-pensar y re-formular lo aquí se escribió e investigó. Esto es lo que algunos han denominado “conclusiones”. Solamente que en este trabajo no se puede hablar de conclusión, puesto que por ahora no ha terminado.



## Referencias Bibliográficas

Almendra, A. (2005). *Uso del Naumi Wam y la escritura del castellano. Un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo guambiano (departamento del Cauca-Colombia)*. La Paz-Bolivia: Plural editores.

Arendt, H. (2001). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Encuentro.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (2009). *La Dialéctica en Suspense. Fragmentos sobre la Historia*. 2ºed. Santiago de Chile: LOM.

Bloch, E. (2007). *Principio Esperanza*. Tomo III. Madrid: Trotta.

Buscaglia, L. (1985). *El Amor. La experiencia más importante en la vida*. 3era. Reimpresión. Bogotá: Diana.

De Unamuno, M. (1944). *Amor y Pedagogía*. 3era. Ed. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

De Unamuno, M. (2005). *El sentido trágico de la vida*. Madrid: Círculo de Lectores.

Dilthey, W. (1975). *Vida y Poesía*. México: Fondo de Cultura económica.

Drucker, P. (1994). *La sociedad Postcapitalista*. Bogotá: Norma.

Fabre, M. (2011). *Experiencia y formación: la Bildung*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XXIII (59), 215-225.

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Fromm, E. (1991). *Del Tener al Ser*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H.G. (2002). *Apuntes Hermenéuticos*. Madrid: Trotta.



Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?*. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (1974). *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. El origen de la obra de arte. En: Heidegger, M. (1996). *Caminos de Bosque*. Madrid: Alianza.

Hegel, G.W.F. (1991). *Fenomenología del Espíritu*. 8va. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R. (2005). Pedagogía y Educación: procesos socio históricos. En: AA. VV. (2005). *Introducción a la Pedagogía*. Programa de la Asignatura. Caracas: UCV-Escuela de Educación- EUS.

Jaeger, W. (2001). *Paideia*. 15ta. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Jaspers, K. (1953). *La Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO/Homo-Sapiens ediciones.

Lizarralde, A. (1988). *Reflexiones sobre la educación, la Universidad y la enseñanza de la ingeniería*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Marx, K. (2002). *El Capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. y Engels, F. (1980). *La Ideología Alemana*. La Habana: Pueblo y Educación.

Mondolfo, R. (1959). *El pensamiento Antiguo*. Tomo I. Buenos Aires: Losada.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV/IESALC-UNESCO.



Ortega y Gasset, J. (2005). *Obras Completas*. Tomo III. Madrid: Fundación José Ortega y Gasset/Taurus.

Platón (2002). *La República*. Edición Bilingüe. Madrid: Grédos.

Skliar, C. (2011). *¿Y si otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Marina Vilte/Miño y Dávila editores/TERA.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Vicerrectorado de Investigación, Postgrado y Extensión (2001). *Normas para la elaboración, presentación y evaluación de trabajos especiales de grado*. Caracas: Autor.

Vilanou, C. (2001). *De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica*. Revista Portuguesa de Educação, Número 14. Documento en línea (on-line). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>

Zemelman, H. (2005). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.